

**Bases del *coaching* en la práctica docente:
su posible aplicación en una clase de ELE de la Enseñanza Básica
portuguesa**

Carla Sílvia Rodrigues da Ponte Montero

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas
Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário ou de
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

Outubro, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Ceia e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández

- ***¿Podrías decirme, por favor, qué camino he de tomar para salir de aquí?*** - preguntó Alicia.

- ***Depende mucho del punto a dónde quieras ir*** - contestó el Gato.

- ***Me da igual dónde...*** - empezó a explicar Alicia.

- ***Entonces no importa qué camino sigas*** – interrumpió el Gato.

- ***... siempre que llegue a alguna parte*** –
añadió Alicia, a modo de explicación.

- ***¡Oh! Seguro que lo consigues*** –
dijo el Gato -, ***si andas lo suficiente.***

Lewis Carroll in
Alicia en el País de las Maravillas

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer al Coordinador de Másteres Doctor Carlos Ceia, la persona que, de forma implícita, me involucró en todo este proceso desde el inicio, diciéndome, a las dos semanas de iniciado el curso intensivo de Español, que «si me esforzaba, lo conseguiría» - frase que, de alguna forma, tiene que ver con el tema del presente estudio. Y de esa manera se inició un reto más en mi vida académica.

En segundo, mi claro y profundo agradecimiento a mi querido profesor Alberto Madrona, a quien admiro, un profesor «de corazón» que me ha enseñado que no basta «saber» para enseñar, hay que «ser» antes de todo. Sin darse cuenta fue mi *profesor coach*, con todas las cualidades inherentes a esa función, pues no solo enriqueció mis conocimientos en Didáctica del Español, sino que me dio las «herramientas internas» necesarias para que yo siguiera adelante: confiando en mí, en mi trabajo, en el tema que, desde el inicio, quise desarrollar. Además de todo eso, le agradezco además su total disponibilidad para aclarar dudas, la amabilidad de cederme la traducción de un libro aún en prensa y el entusiasmo que me imprimió para redactar el presente informe en lengua española.

Quería agradecer también a la Dirección del Agrupamiento de Escuelas de Rio de Mouro que me permitió la posibilidad de integrar mi trabajo con las Prácticas, y también a mi Coordinadora Teresa Lopes por su competencia y apoyo. Mi agradecimiento va también para la profesora Victoria Pérez por todas sus enseñanzas con respecto a mi desarrollo profesional y a la profesora Coral Mateo que me aceptó en sus clases desde el primer día y me enseñó las bases principales de este idioma.

Me gustaría agradecer igualmente a mi prima Isabel y a la compañera de profesión en Galicia, Alicia Ferrão, por haber permitido la concretización del proyecto del intercambio epistolar con sus alumnos. También a mis alumnos, puesto que sin ellos no hubiera podido llevar el proyecto adelante.

No podría terminar mis agradecimientos sin referirme a quienes mi dieron siempre un apoyo incondicional en todos los momentos a lo largo de estos tres años, mis padres y mi marido, transformando los obstáculos en retos superados. También a mis amigos más cercanos, sobre todo, a Graça, mi *hermana mayor*; a mis compañeras de

carrera, principalmente, Guida y Luiza, por su ánimo y ayuda; a Joana, João, Luís, Bruno y Paula por su pronta disponibilidad.

Por último, a los seres responsables de mi mayor felicidad, mis hijos, donde fui y voy siempre a buscar la energía y el coraje para seguir adelante.

BASES DEL COACHING EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU POSIBLE APLICACIÓN EN UNA CLASE DE LA ENSEÑANZA BÁSICA PORTUGUESA

CARLA SÍLVIA RODRIGUES DA PONTE MONTERO

[RESUMEN]

El presente informe tiene como propósito definir las bases esenciales del *coaching* y su posible adecuación al campo educativo, en una época en la que el alumnado parece un poco «desconectado» de la Escuela, no entendiendo a priori su importancia para su propio crecimiento personal y enriquecimiento profesional en el futuro. En el primer capítulo, empezaremos por la definición del concepto de *coaching*, su origen y principios fundamentales. En el segundo, el foco se centrará en la importancia de la aplicación de las bases del coaching en el proceso enseñanza-aprendizaje, el papel fundamental del profesor coach y sus competencias. En el tercer capítulo se dará cuenta de algunas herramientas internas (asociadas a la propia capacidad del profesor coach) y externas (aquellas que puede utilizar el docente al echar mano de recursos externos a él mismo) importantes en un proceso de *coaching*. En el cuarto capítulo, se procederá a la experiencia práctica de la metodología en clase, mencionando algunas limitaciones a su adaptación a la realidad, aún en este capítulo se pondrá en destaque la importancia de generar empatía desde las primeras clases; por último, se trazará la experiencia en una clase ELE (la que fue objeto de estudio en la Práctica de la Enseñanza Supervisionada) de acuerdo con el Modelo *Grow*, la técnica más frecuente en *coaching*, describiendo el perfil de la *reality* y el plan de acción a llevar a la práctica a lo largo del curso según los objetivos planteados, culminando en la análisis de los resultados obtenidos y su evaluación con respecto a la efectiva prosecución de la metodología aplicada. Al final, se procederá a una reflexión generalizada sobre el *coaching* en la educación y sus supuestos beneficios, no solo en el espacio restringido del aula, sino en el espacio más alargado del Colegio, en una perspectiva de crear alumnos más motivados y responsables, involucrados en «aprender a aprender», «aprender a hacer», «aprender a vivir» y «aprender a ser» - aspectos fundamentales en la creación de una Escuela de futuro.

PALABRAS-LLAVE: *Coaching*, alumnos, profesores, aprender, entusiasmo

[ABSTRACT]

The main objective of the following report is to define the bases of *coaching* and its possible application on the educational field, especially in a time where students seem to drawing away from school and unable to understand its importance both on the personal and professional growth. The first chapter will begin to define the concept of *coaching*, its origin and fundamental principles. The second chapter will focus on the application of *coaching* during the teaching-learning process as well as the fundamental role of the *coach* and its competences. The third chapter will present the tools, both internal (related with the *coach's* own abilities) and external (those related to external resources that can be used by the *coach*), which are important in process. The fourth chapter will address the practical use of coaching in class, as well as some of the limitations that may arise in its real use, while showing the importance of generating empathy since the very first classes. It will also be described the experience of an ELE class (which was a case study on the *Prática de Ensino Supervisionada*) according to the model *grow*, the most frequent technic in Coaching, while describing the *reality* profile as well as the plan of action that was used throughout the course, according to the defined objectives. In the last chapter, will be the analysis of the gathered results and its

assessment regarding the effectiveness of the applied methodology. Finally, there will be made a general assessment of *coaching* in education and its supposed benefits, not only in the classroom, but also in the school in general, with the idea of creating more motivated and responsible students, in a context of «learning how to learn», «learning how to do», «learning how to live» and «learning how to be», which are fundamental aspects of a School of the Future.

KEYWORDS: coaching, students, teachers, to learn, enthusiasm

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1: El <i>coaching</i>.....	3
1.1. Definición	3
1.2. Origen e historia.....	4
1.3. Conceptos clave : objetivos, creencias y valores.....	5
1.4. Dos pilares esenciales: conciencia y responsabilidad.....	7
Capítulo 2: El <i>coaching</i> en la Enseñanza.....	9
2.1 Su importancia en la actualidad.....	9
2.2. El papel del docente <i>coach</i>	10
2.2.1. Cualidades de un docente <i>coach</i>	12
Capítulo 3: El proceso del <i>Coaching</i>	14
3.1. Herramientas internas.....	14
3.1.1. Sentidos activos: percepción y escucha.....	14
3.1.2. Comunicación, intuición y <i>rapport</i>	15
3.1.3. Saber preguntar.....	17
3.1.4. Retroalimentación.....	18
3.2. Herramientas Externas.....	19
3.2.1. Modelo <i>Grow</i>	19
3.2.2. Las posiciones perceptivas.....	20
3.2.3. Metáforas	21
3.2.4. Identidad o imagen pública.....	21
3.2.5. Autobiografía.....	22

Capítulo 4: El <i>Coaching</i> en clase- ¿experiencia práctica?	23
4.1. Enseñanza del Portugués- reflexión de una experiencia	23
4.1.1. Enseñanza en una clase de PLM – secuencia ejemplo	24
4.2. Experiencia en ELE	26
4.2.1. Caracterización de la Escuela Padre Alberto Neto	26
4.2.1.1. Espacio físico y equipamientos	26
4.2.1.2. Población escolar	26
4.2.1.3. Caracterización de la clase 9 ^º 6 ^a	27
4.2.2. Evidentes limitaciones al <i>Coaching</i> y su adaptación a la realidad	28
4.2.3. Actividades Prácticas de ELE	29
4.2.3.1. Las primeras clases: su importancia	29
4.2.3.2. Actividad rompehielos - «Pelota preguntona»	29
4.2.3.3. Normas de comportamiento	30
4.2.3.4. Encuesta sobre la asignatura--	31
4.2.3.5. Prueba de diagnóstico	31
Capítulo 5: Modelo <i>Grow</i> aplicado a una clase de ELE	33
5.1. Nuestra <i>Reality</i>	33
5.2. Plan de acción	34
5.2.1. Intercambio epistolar con una clase de Galicia	34
5.2.2. Participación en Concursos promovidos por la Consejería	36
5.2.2.1. «Pinta tu España»	36
5.2.2.2. «Comunidad de Madrid» - Ganar una camiseta del Real Madrid firmada por los jugadores	37
5.2.3. Actividades elegidas por los propios alumnos	37
5.2.3.1. Visualización de películas, cortos o vídeos	38

5.2.3.2. Juegos de palabras.....	39
5.2.3.3. Canciones.....	40
5.2.3.4. Presentaciones orales y Exposición de trabajos sobre el «Mundo Hispánico».....	41
5.3. Resultados finales.....	43
5.3.1. Retroalimentación - Encuesta intermedia.....	43
5.3.2. Retroalimentación - Encuesta final.....	43
5.3.3. Resultados en la asignatura del Español.....	44
Conclusión.....	46
Referencias bibliográficas	48

ANEJOS

Anejo 1- Extracto del Discurso de José Saramago

Anejo 2- Guion de visualización de una película

Anejo 3- Foto de la visita a la *Casa das Histórias* de Paula Rego

Anejo 4- Primera clase (plantilla, preguntas del juego y encuesta inicial)

Anejo 5- Resultados de la primera encuesta y de la prueba de diagnóstico

Anejo 6- Intercambio epistolar con la clase de Galicia...en Navidad,...en Carnaval, ...en
verano y tarea final

Anejo 7- Concursos promovidos por la Consejería (participación)

Anejo 8- Vídeo sobre los «Falsos Amigos» (plantilla y fichas)

Anejo 9- Juegos de palabras (ejemplos)

Anejo 10- Plantilla de la clase dedicada al «Día de la Hispanidad»

Anejo 11- Ficha de auto y heteroevaluación y foto de una presentación

Anejo 12- Fotos de la exposición sobre el «Mundo Hispánico»

Anejo 13- Encuesta intermedia y resultados

Anejo 14- Encuesta final y respuestas de los alumnos

Anejo 15- Resultados/Clasificaciones de los alumnos a la asignatura

LISTA DE ABREVIATURAS

ELE – Español Lengua Extranjera

FLE- Francés Lengua Extranjera

PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação (Programa de Inclusão e Cidadania)

ICF- Internacional Coach Federation

RAE- Real Academia Española

PLM- Portugués Lengua Materna

PEA- Proyecto Educativo del Agrupamiento

MCER- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo es uno de los desafíos con más transcendencia en los tiempos actuales, puesto que es ahí donde se juega, a grandes rasgos, nuestra continuidad cultural y nuestra estructura como sociedad. Por ello, hay que intentar buscar nuevas metodologías que, de alguna manera, puedan corresponder a los retos del momento presente.

En ese sentido, hemos decidido tratar el tema del *coaching* en la enseñanza como forma de buscar respuestas a algunas cuestiones que se han planteado a lo largo de nuestra experiencia laboral como profesora, acostumbrada a trabajar con alumnos de diferentes edades y provenientes de múltiples contextos socio-afectivos, familiares y culturales: jóvenes de Enseñanza Reglada Pública y Privada, Formación Profesional, Cursos de Programa Integrado de Educación y Formación (PIEF) y también con adultos (que querían mejorar su formación académica) e incluso con reclusos de centros penitenciarios.

Está claro que la forma de actuar en cada grupo fue siempre diferente. Aunque estemos allí para enseñar los contenidos de la asignatura de la cual impartimos clases, nuestro papel va mucho más allá. En realidad, hay toda una panoplia de actitudes, comportamientos, maneras de hablar, de escuchar, incluso de mirar, que no aparecen en los currículos de la asignatura que impartimos y que tienen una importancia trascendental a la hora de enfrentarse a una clase. En cierto modo, creemos que son esas diferentes experiencias y los diversos contextos los que nos mejoran no solo como profesores, sino como seres humanos, en un acto de constante aprendizaje.

Como profesora *profesionalizada* de Portugués/ Francés hace diecisiete años y también con experiencia como profesora cooperante en la Escuela Superior de Educación de Lisboa, en Francés Lengua Extranjera (FLE), no era nuestro propósito trabajar un tema asociado al dominio de las destrezas o competencias, sino algo que nos ayudara, en realidad, a *(sobre)vivir* en el panorama educativo actual. Efectivamente, en nuestros días el perfil del alumnado es cada vez más heterogéneo a todos los niveles: cognitivo, comportamental, socio-afectivo,... y se debe estar preparado para atender de forma positiva y productiva a todos, teniendo en cuenta

sus diferencias. Por otro lado, las familias también esperan que la Escuela dé respuesta a todas sus cuestiones y pueda solucionar todos sus problemas, incluso los de las malas relaciones personales con sus educandos, como si los profesionales de la educación tuvieran una receta mágica. En definitiva, ser profesor en una Escuela de Enseñanza Básica Pública en nuestros días no siempre es fácil, muchas veces buscando respuestas inmediatas para intentar solucionar casos más problemáticos que ocurren, sea en clase o en el recinto escolar.

Es cierto que para actuar de forma positiva en aula, el profesor debe conocer a los alumnos, saber escucharlos e intentar motivarlos, aspectos centrales de la labor de un docente, pero muchas veces esos aspectos no suelen formar parte de los currículos académicos. Por consiguiente, tenemos que buscar respuestas en nosotros mismos, en la propia vida y, claro, en nuestra experiencia profesional (actualizándonos también con respecto a los temas más relacionados con nuestras necesidades) para alcanzar siempre una mayor perfección, no solo en nuestro papel como profesores, sino como personas. En ambos casos, sensibles y atentos a lo que sucede a nuestro alrededor para que podamos encaminarnos hacia los objetivos que nos hemos propuesto.

En suma, ¿por qué no aprovechar este año de prácticas/máster en enseñanza para profundizar algunas teorías que están surgiendo respecto a la mejora de nuestro desempeño en clase con jóvenes cada vez más «desconectados» del aprendizaje? ¿Podrá el *coaching* adaptarse al mundo de la enseñanza? Y en ese sentido, ¿responder a algunas de nuestras cuestiones con respecto a la relación con los alumnos? ¿Estarán los centros de enseñanza pública portuguesa preparados para recibir un modelo educativo diferente? ¿Cómo se podrá educar para la autonomía del alumno? ¿Estará el profesorado dispuesto a salir de su zona de confort y a cambiar su modelo de enseñanza tradicional? Los riesgos y los retos son muchos y muy variados... ¿Valdrá la pena enfrentarse a ellos y seguir adelante? Será a estas y a otras cuestiones que intentaremos contestar a lo largo de nuestro estudio.

Capítulo 1: El *Coaching*

1.1. Definición

En el *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, *coaching* significa “the process of training somebody to play a sport, to do a job better, or to improve a skill” (2000: 225). La definición aclara de algún modo el sentido que Whitmore, uno de los principales impulsores del *coaching*, atribuye al anglicismo – un «método para mejorar el rendimiento de las personas» (es incluso el título de su libro). Sin embargo, el propósito principal depende, según el autor, de la relación entre el *coach* (el que dirige el equipo) y el *coachee* (su cliente), y también de la mejor manera de lograrlo (Whitmore, 2009:19). Este mismo autor menciona a Tim Gallwey que fue, quizás, el primero en presentar un método de *coaching* sencillo (en el campo del deporte) y en intentar explicar la esencia de este método: «Consiste en liberar el potencial de las personas para que puedan llevar su rendimiento al máximo» (Gallwey, 2000, citado por Whitmore, 2009: 21).

Al tomar estas definiciones de *coaching*, entendemos que su objetivo no está lejano de los propósitos claros del mundo educativo, que lucha contra el abandono escolar y exige el éxito con buenos resultados académicos por parte del alumnado. En este sentido, Bou¹ encuentra en el *coaching* educativo un nuevo modelo de enseñanza y lo define de la siguiente manera: «El *coaching* es una poderosa herramienta de cambio que permite orientar a la persona hacia el éxito, facilitando la consecución de sus objetivos, metas o retos»².

En resumen, ¿qué «poderosa herramienta de cambio» será esa que posibilitará lograr los «objetivos, metas o retos»? ¿Qué camino hay que seguir? De hecho, más que una «herramienta» (y lejos de tratarse de un acto de magia o de una receta), todo el proceso tendrá como punto central la mente. En realidad, hay que tener conciencia,

¹ *Coach* profesional certificado por la ICF.

² <https://www.youtube.com/watch?v=kFNfAT61H6w> consultado el 3 de octubre de 2013

de uno mismo y de los demás, hay que comprometerse con el propio desarrollo personal de cara a lograr lo que uno se propone. Whitmore (2009:31) aclara ese punto, diciendo que el *coaching* «no es una mera técnica que hay que desempolvar y aplicar rígidamente en ciertas circunstancias concretas. Es una manera de gestionar, de tratar a las personas, de pensar, de ser, de estar». Palabras que, de algún modo, están conectadas con la teoría filosófica subyacente al método, la cual se atribuye a la herencia socrática, cuyo mentor creía que las respuestas y soluciones a sus cuestiones estaban en las propias personas y que ello sería suficiente para alcanzar el «conocimiento», la meta.

1.2. Origen e historia

Aunque se atribuya el término *coaching* a un anglicismo, su concepto originario es húngaro y apunta hacia los siglos XV y XVI, como recoge Ravier (2005) en su libro *Arte y Ciencia del Coaching: su historia, filosofía y esencia*.

El vocablo originario - «kocsi szekér» - representaba un carruaje de Kocs, ciudad húngara cerca de Budapest que se hizo popular gracias al uso común del único sistema de suspensión, el propio carruaje, vehículo de transporte de personas tirado por animales. En otras palabras, transportaba a las personas de un lugar a otro en el que se gustase estar. En ese sentido, podemos entender el *coach* como aquel que facilita ese viaje, sin tener, por otro lado, responsabilidad sobre las decisiones tomadas por sus «pasajeros».

El *coaching* como «disciplina» y concepto oficial surgió más recientemente (hace unos 20 años) en EE.UU. asociado al mundo del deporte, en el que el rol de los *coaches* es el de los «entrenadores» (en el tenis, sobre todo), los que reconocen más fácilmente que los obstáculos internos pueden ser más abrumadores que los externos y, por consiguiente, actúan como apoyo para que su *coachee* consiga suplantar esos conflictos internos como forma de potenciar su máximo rendimiento hacia el éxito, descubriendo en sí mismo una capacidad natural e inesperada de aprendizaje y desempeño.

El *coaching*, como lo conocemos hoy, es un término ligado fundamentalmente a la práctica empresarial. En este punto, Whitmore (2009) cree que va a permanecer ya que está asociado a principios considerados normas en los tiempos actuales, tales como los valores, las creencias, las actitudes y conductas, conceptos importantes que están en la base de esta metodología y que pasaremos a explicar con más detalle a continuación.

1.3. Conceptos clave: objetivos, creencias y valores

Objetivos, creencias y valores son considerados tres principios clave en *coaching*. Si tomamos este proceso como una forma de crecimiento del individuo, lo cual debe intentar superar los obstáculos, podemos decir que estos conceptos tienen todo el sentido y, de algún modo, están íntimamente relacionados con el contexto educativo, donde hay que avanzar a cada etapa en dirección a una meta.

En términos generales, podríamos designar como «objetivo» la finalidad, aquello que la persona intenta alcanzar, una meta. A este respecto, Bou (2013:118-119) apunta dos clases de objetivos en un proceso de *coaching*: el «objetivo-final», o sea, la etapa última, donde queremos llegar; y el «objetivo-proceso», es decir, el camino que hay que recorrer para conseguir el «objetivo-final». Para trazar de forma adecuada los objetivos, estos deben obedecer a ciertos requisitos: ser positivos y atractivos; claros y específicos; realistas; cuantificables y medibles; alcanzados por uno mismo; situados en el tiempo y orientados al rendimiento y no al resultado. En cierta medida, podemos decir que este concepto va en el hilo conductor del educativo, donde se da la necesidad de marcar objetivos lo más temprano posible y llevarlos adelante a lo largo de un curso, sea los de aprendizaje (lo que se supone que los alumnos deben aprender), sea los objetivos con respecto a los resultados de los alumnos (intentar que el mayor número de alumnos entienda los contenidos programáticos y apruebe en la asignatura) y otros más; formando parte todos de un proceso que hay que explorar, donde el profesor cumple esa misión.

Las creencias son otro concepto del mundo del *coaching* que también podemos asociar al mundo educativo. A grandes rasgos, creencias son

generalizaciones, por ejemplo, sobre sí mismo y sobre la realidad del entorno que se acepta como verdadera (sin reflexionar) y que, de algún modo, va a influir en la forma de actuar.

Según la nueva metodología, hay que considerar dos tipos de creencias: las potenciadoras (aquellas que el profesor debería inculcar en el alumno), y las limitadoras que impiden, de alguna forma, alcanzar los objetivos marcados (Bou, 2009:67-71). En concreto, si tenemos la idea de que nuestros alumnos no consiguen aprender, eso va a tener un impacto directo sobre su rendimiento, generando el efecto Rosenthal o Pigmalión. En realidad, varios experimentos han demostrado sobradamente esa evidencia, es decir, los alumnos se comportan en gran medida conforme a las expectativas que el profesor tiene de ellos³. Por consiguiente, sería conveniente seguir la lógica de las «profecías de autocumplimiento» que sugiere que los profesores innovadores pueden modificar las conductas de sus alumnos, mostrándoles nuevas expectativas, concediéndoles papeles alternativos, para ayudarlos a convertirse en aprendientes autónomos (Dörnyei y Murphey, s.d.:89)⁴. Por ello, debemos alejarnos lo más posible del mundo de las creencias limitadoras que tiñen las percepciones y las relaciones con los demás, y acercarnos a las potenciadoras, adoptando una perspectiva optimista, de confianza, siendo que no es necesario fingir, sino transmitirla de manera múltiple y sutil para que el *coaching* en la educación pueda generar resultados positivos.

En cuanto a los valores, estos son los principios fundamentales intrínsecos de cada persona, constituyen el núcleo de la personalidad de cada uno. Una vez satisfechos, suelen traer armonía a la persona (Bou, 2009:73). En ese sentido, es fundamental percibir la necesidad de vivir con ellos y de respetarlos a lo largo del camino que se tiene que recorrer hacia el objetivo final, sea en términos del *coaching*,

³ Por ejemplo, se dice a los profesores (erróneamente) que determinados alumnos son candidatos a becas gracias a su excelente desempeño, o bien tienen dificultades de aprendizajes. Dichos profesores imparten un programa establecido durante un tiempo concreto y, al final, los resultados acaban por reflejar invariablemente las falsas creencias que ellos tenían de sus alumnos. (Whitmore, 2009:26)

⁴ Agradecemos al Doctor Alberto Madrona, traductor al español de la versión en inglés, por habernos permitido consultar el manuscrito que se encuentra en prensa a la espera de ser editado.

sea en el contexto educativo, puesto que sin valores, con toda seguridad, las acciones pueden resultar infructíferas.

Objetivos, creencias y valores, tres conceptos clave inherentes al proceso de *coaching*, pilares que se inscriben en la toma de conciencia y en la responsabilidad personal, actitudes importantes también en el campo en el que nos movemos, el educativo.

1.4. Dos pilares esenciales: conciencia y responsabilidad

Según la definición del Diccionario de la RAE⁵, «conciencia» es «propiedad del espíritu humano de reconocerse en sus atributos esenciales y en todas las modificaciones que en sí mismo experimenta». Por lo tanto, fomentar la conciencia es la mejor manera de sacar el potencial de los “subordinados” (usando el término del propio Whitmore), en la medida en que estos deben ser capaces de desarrollar la capacidad y la confianza necesarias sin órdenes de otra persona, una forma de promover su independencia y seguridad en sí mismos. En este sentido, el *coach* educativo, en lugar de dar órdenes, debe intentar transformar la obligación por implicación, por responsabilidad personal, por elección. Por consiguiente, a la hora de enseñar, debe haber también un espacio para trabajar y potenciar la conciencia (mediante la práctica, la aplicación y el aprendizaje), porque ello implica de por sí la reflexión, la observación y la interpretación de aquello que rodea a los alumnos y lo que estos han entendido. Si el *coach* no eleva su propia conciencia y la de quienes trabajan con él, el «output» será mínimo- afirma Whitmore (2009:53). Por consiguiente, es función del *coach* elevar y mantener la conciencia (para él, es «input» relevante y de alta calidad) al nivel necesario en las áreas adecuadas.

La responsabilidad personal es otro de los fundamentos o meta clave del *coaching*. Se escribe «respons-abilidad», o sea, la capacidad que uno mismo posee para responder y tomar decisiones⁶. En realidad, y siguiendo el ítem anterior, a mayor conciencia, mayor será el grado de independencia, y por ende, de capacidad de

⁵ www.rae.es consultado el 12 enero de 2014

⁶ www.rae.es consultado el 12 enero de 2014

decisión y de resolución frente a los problemas, lo que valora la autoestima y potencia la confianza en sí mismos. En definitiva, es importante apelar a la capacidad de elección de los alumnos para fomentar su responsabilidad personal en vez de darles órdenes, las cuales son incapaces de generar opciones. Hay que darles alguna libertad, concepto íntimamente unido al de responsabilidad : «La libertad es la que provoca que podamos decidir sin presiones entre varias opciones, y esta elección, a su vez, permite que la persona pueda responsabilizarse de sus acciones» (Bou, 2009:97). La responsabilidad supone asumir un compromiso con relación a las propias acciones, comportamientos y actuación, como indica Ravier (2005:204): «La responsabilidad se declara en un “compromiso” y el “compromiso” se manifiesta en “acción”. A su vez, la acción produce los resultados».

En el ámbito educativo, consideramos pertinente adoptar un trabajo autónomo, del que la responsabilidad y el compromiso formen parte, puesto que solo de ese modo los estudiantes tienen, efectivamente, la oportunidad de demostrar sus capacidades, muchas veces reavivando aptitudes y talentos que parecían ocultos.

Por lo anteriormente, pensamos que los principios del *coaching* mantienen toda su razón de ser si se llevan al mundo de la enseñanza.

Capítulo II: El *Coaching* en la enseñanza

2.1. Su importancia en la actualidad

En los años noventa, y a petición de la UNESCO, ciento veinte expertos de diferentes áreas liderados por Jacques Delors recibieron como encargo un estudio sobre la educación en el mundo a cincuenta años vista. En uno de sus capítulos, dicho informe sacó la siguiente conclusión (Delors, 1996:54): «Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas». En ese sentido, establece cuatro pilares de la educación que deben ser trabajados: «aprender a conocer», es decir, combinar la cultura amplia con la posibilidad de profundizar conocimientos, en otras palabras, «aprender a aprender» como forma de aprovechar las posibilidades que la educación ofrece; «aprender a hacer» a fin de adquirir no solo una calificación profesional, sino una competencia para ayudar al individuo a hacer frente a diferentes situaciones y a trabajar en equipo; «aprender a vivir» realizando proyectos comunes y respetando los valores; y «aprender a ser», fomentando la capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal de cara a que florezca mejor la propia personalidad (Delors, 1996:47-54).

En definitiva, cuatro dimensiones humanas que hay que trabajar en su conjunto dentro del campo educativo (base estructural de la sociedad) como forma de dar respuesta a las nuevas demandas y a los innumerables desafíos de la sociedad actual.

En este contexto podemos decir que el *coaching* surge como una metodología adecuada a las exigencias planteadas. Según su principal impulsor, Withmore (2009:15), esta técnica «no consiste en enseñar, sino en crear las condiciones necesarias para aprender y crecer». Con la misma actitud, también Bou (2013:14) afirma que «la reforma educativa debe ir más allá de cambios estructurales y apuntar al origen del problema, es decir al ser humano, formando personas maduras y responsables capaces de afrontar los retos de su vida, siendo algo más que alumnos con solo unas determinadas competencias y habilidades curriculares». Afirmaciones

que, de algún modo, recogen propósitos educativos planteados en este proyecto de la UNESCO.

De hecho, el Coaching educativo surge como una «disciplina que aboga por una nueva metodología de enseñanza que conlleva una forma diferente de entender el concepto de aprendizaje» (Bou, 2013:19). En otras palabras, un modelo más cooperativo, no directivo, que no solo pone el énfasis en las competencias curriculares, sino en el proceso de «aprender a aprender», de cambio y de autoanálisis de cara a desarrollar en los alumnos competencias relacionales, emocionales e intelectuales.

En esta misma línea, López y Valls (2013:13), acostumbradas a la aplicación del *coaching* en centros escolares, afirman que «el reto es formar alumnos, que además de excelentes conocimientos, tengan buenas habilidades emocionales y de trabajo en equipo, que sepan comunicarse y que desarrollen un pensamiento crítico y creativo».

En definitiva, la práctica del coaching puede ayudar al joven a involucrarse en su propio aprendizaje, en el desarrollo del «aprender a aprender», a «hacer», a «vivir» y a «ser» de cara a volverse más responsable y a prepararse para la vida activa en sociedad, requisito esencial en nuestros días.

2.2. El papel docente *coach*

El *coaching* define, en cierta medida, una relación uno a uno, en la que existen dos papeles diferentes: el *coach* y el *coachee*. El *coach* es aquel que dirige, que orienta al *coachee*.

En nuestro ámbito, el educativo, podemos atribuir el rol de *coach* (hasta cierto punto, puesto que esa acepción es más compleja de lo que se podría imaginar en un primer paso) al docente y el del *coachee* al alumno.

Más que un profesor, el *coach* es un facilitador del aprendizaje, cuya función no es solo la de ofrecer informaciones y transmitir conocimientos, sino que ayuda al alumno a descubrir su propio camino y a darse cuenta de la realidad de su entorno, para crear alguna conexión entre la información recibida y sus intereses, relaciones y sueños. En este punto, la confianza y la confidencialidad son esenciales en la creación

del ambiente de trabajo necesario para poder iniciar un proceso de crecimiento y aprendizaje. En nuestra opinión, esa empatía debe ser trabajada desde el primer día de clases, por ejemplo, con una actividad de rompehielos que además de relajada, sirva para conocer mejor al grupo clase.

Es cierto que los instructores se sienten tentados a enseñar de la misma manera que aprendieron o, sino, tal y como el manual dice que ha de hacerse. Dicho de otro modo, perpetúan lo que podríamos llamar la *sabiduría convencional*. Aunque se tenga, al principio, la idea de que el rendimiento mejorará a partir de ese modelo de aprendizaje considerado «correcto», la verdad es que esa forma de actuar reprime las preferencias del «subordinado» (en este caso, del estudiante) y, por ende, su libertad de elección.

En este sentido, Whitmore (2009:58) critica a los *coaches* de hace aproximadamente una década, al considerar que se centraban más en la habilidad técnica (que cada disciplina deportiva exigía) que en el estado mental de sus atletas: «Estos *coaches* negaban a sus pupilos la responsabilidad personal, porque les decían qué hacer; les negaban la conciencia, porque les decían qué debían ver» - en resumen, «limitaban la responsabilidad y mataban la conciencia», pilares esenciales para potenciar el rendimiento.

En verdad, el fomento de la conciencia y de la responsabilidad personal debe ser impartido y fruto de un trabajo continuo, mediante una práctica activa y un proceso de adquisición de habilidades. Y en todo esto subyace un cambio en la manera de entrenar, es decir, pasaría de un modelo considerado de algún modo «dictatorial» (donde solo el instructor era detentor de la sabiduría) a convertirse en un proceso más libre de *coaching* como se entiende actualmente.

En el ámbito educativo, los modelos de enseñanza siguen, *grosso modo*, reproduciendo los trámites tradicionales del *coaching* de antiguamente: el profesor es aún considerado el «dueño» del conocimiento y el alumnado solo tiene que escuchar, asumiendo un papel pasivo, aunque creemos que el proceso ha ido cambiando poco a poco en los últimos años. Por ejemplo, en el aspecto didáctico, la llegada del enfoque comunicativo y, más adelante, el enfoque por tareas, abrió puertas a la descentralización de la enseñanza (que antes estaba únicamente en la figura del

profesor), a la interacción entre los alumnos, a la libertad en el aprendizaje, entre otras ventajas (Funes, 1999:235).

En definitiva, hay que alejarse del modelo tradicional de relación jerárquica hacia un modelo más moderno que privilegie la autonomía y la responsabilidad del alumnado. Sin embargo, para que esto suceda, hay ciertas cualidades que se exigen a un *coach*, en este caso, a un «docente-*coach*».

2.2.1. Cualidades de un docente *coach*

Hay una serie de habilidades requeridas al docente que le permiten desarrollar su profesión con solvencia. Según el presidente del Instituto Internacional de Coaching, Gerard O'Donovan, es cierto que esas competencias pueden ser más inaptas para unos que para otros; no obstante, pueden ser aprendidas y trabajadas (João, 2014:14). En ese campo, es importante demarcar las diferentes competencias: de aptitudes, de personalidad, las relacionales y las técnicas (Bou, 2009:18-23).

Con respecto a la capacidad de aptitud, esta se inscribe en un doble papel: por un lado, visión integradora de la situación, considerando las diferentes manifestaciones a corto, medio y largo plazo (como forma de lograr una percepción más completa del proceso); por otro, el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia, no por antigüedad, sino por las vivencias personales y profesionales a lo largo de los años. Lo que no puede parecer más cierto, puesto que el contacto con estudiantes de diferentes proveniencias y edades nos ayuda a desarrollar estrategias cada vez más adecuadas a cada uno de los diferentes contextos, aunque a veces haya algunas situaciones inesperadas.

Con respecto a las competencias de personalidad, son de destacar las siguientes cualidades:

- la humildad (en el sentido de que tiene «los pies en tierra», realista), afirma lo que sabe, pero no se niega a demostrar lo que no sabe también;

- la flexibilidad, no solo la capacidad de adaptarse a diversas situaciones, sino la de mantener una actitud abierta frente a lo que se presenta diferente a su propia visión de la realidad;

- seguridad en sí mismo, consciente de sus capacidades, pero también de sus límites, fruto de haber logrado resultados satisfactorios a lo largo de su experiencia, lo que le permite actuar con espontaneidad frente a las dificultades;

- tener paciencia, señal de fortaleza, sabe esperar el tiempo que es necesario para ver solucionado algún problema;

- coherencia, opera según sus propios valores, lo que afianza el vínculo con los demás;

- proactividad que es la capacidad de llevar las riendas de su vida según sus decisiones y libertad de elección, toma la iniciativa para que las cosas sucedan, al contrario de las personas reactivas que se ven influidas por el entorno físico y social.

De una manera general, cualidades de personas atentas, habilidad esencial de quien ha elegido el mundo de la enseñanza, particularmente, la destinada a los jóvenes adolescentes.

La inteligencia emocional es un atributo importante de la competencia relacional de un buen docente-*coach* y consiste en gestionar sus propios sentimientos y también los de los demás con el propósito de traer beneficios para ambos. En esa autoconciencia (el conocimiento y análisis de las propias reacciones emocionales) se basa todo el proceso que estamos describiendo.

Por último, las competencias técnicas donde se comprueba el dominio de las herramientas utilizadas en el proceso de *coaching*, asunto que vamos profundizar en el apartado siguiente.

Importa referir aún que, mientras las habilidades técnicas pueden ser demostradas de forma práctica y objetiva a partir de las herramientas seleccionadas y trabajadas en clase, esa objetividad no es tan clara a la hora de comprobar las capacidades caracterizadoras de un buen *coach* debido a su clara dimensión más imprecisa y subjetiva.

Capítulo III: El proceso de *Coaching*

Dada la variedad de contextos en los cuales el profesional de la enseñanza participa, hay un abanico de recursos y herramientas que debe dominar para aplicar en el momento adecuado: las herramientas internas, las que se basan en la propia capacidad del profesor, y las externas, recursos que el docente puede utilizar que le permitan alcanzar los objetivos propuestos.

3.1. Herramientas internas

3.1.1. Sentidos activos: percepción y escucha

O'Connor y Lages (2005:103) describen la Escalera de la Calibración para explicar desde el nivel más deficiente de la percepción hasta el más eficiente. El primer escalón está relacionado con la percepción biológica, con ver únicamente; el segundo, la observación fingida, se produce cuando solo se pone la pose (como la postura y la mirada), pero no la emoción; el tercero, la observación selectiva, solo atiende a los mensajes que coinciden con las propias expectativas, rechazando los que no confirman las mismas opiniones o juicios, actitud que jamás es válida para la práctica docente; el siguiente, la percepción activa, consiste en estar atento a todas las situaciones de su entorno; y, finalmente, la calibración, el grado máximo de la observación, más indicado en situaciones individuales.

En el contexto en que nos movemos, con clases con alrededor 30 alumnos, es la percepción activa que nos parece más útil y posible de incrementar, ayudándonos a dibujar el perfil del alumnado con el cual estamos trabajando: percibir las dificultades de cada uno, diagnosticar los que requieren más atención de nuestra parte, su reacción ante determinadas actividades y otra información útil para buscar desde el inicio las estrategias más adecuadas al grupo.

Además de saber observar de forma activa, el profesional de la enseñanza debe tener también la capacidad de escuchar atentamente y atender a sus alumnos de cara a generar empatía, imprescindible para el buen desarrollo del proceso de aprendizaje.

Siguiendo el mismo patrón aplicado a la observación, también en la escucha podemos distinguir varios niveles: desde la escucha biológica (el oír) en el escalón uno; la escucha fingida en el escalón dos, donde la posición física parece de quien está atento al otro, pero en verdad no lo está; la escucha selectiva en el tercer escalón, que acompaña solo lo que encaja con las mismas ideas y juicios; la escucha activa en el cuarto escalón, donde se atiende efectivamente a lo que la otra persona nos quiere transmitir, manteniendo un diálogo atento, aunque sigamos el contenido desde nuestro marco de referencia. Por fin, en la cúspide de la pirámide, el escalón cinco, está la escucha empática, la que analiza más profundamente las palabras del interlocutor, la que intenta enterarse realmente de la interpretación que el otro hace de la realidad y no de sí mismo.

Ante una clase con muchos alumnos es la escucha activa la que se impone movilizar, desde nuestro punto de vista. Efectivamente, es a partir de ella que podemos comprender diferentes opiniones y aclarar dudas al punto de que nuestros estudiantes reconozcan que les hacemos caso y les damos importancia. Por ello, no solo debemos prestar atención a lo que nos dicen (contenido), sino a cómo nos lo dicen (sentimientos y emociones) - comportamiento asertivo y empático que influye seguramente en la motivación del alumnado a la hora de aprender.⁷

3.1.2. Comunicación, intuición y *rapport*

Después de nuestras necesidades básicas, fisiológicas, como el hambre o la sed, donde se pone a prueba nuestra supervivencia física, la comunicación es la herramienta más poderosa que se tiene para cubrir el resto de necesidades. Es también por eso determinante en un proceso de *coaching*, no solamente en las informaciones que se intentan transmitir, sino en el aspecto relacional, de cómo la comunicación se establece entre emisor y receptor.

En primer lugar, hay que distinguir: la comunicación verbal, donde predomina el uso de la palabra hablada o escrita; y la comunicación no verbal, la que está

⁷ En este ámbito, hay que adoptar algunas estrategias, tales como: escuchar sin interrumpir; centrar la atención en el interlocutor; y mantener contacto visual atento acompañado de acaloramiento no verbal.

relacionada con los movimientos corporales (como los gestos, la postura y la mirada), los aspectos vocales y distancia interpersonal (la manera de sentarse o de disponer el aula, por ejemplo). Flora Davis en su libro titulado precisamente *Comunicación no verbal* aclara desde el inicio que la comunicación verbal no sería nada si no estuviese acompañada de la no verbal, puesto que esta exterioriza lo que cada locutor siente y piensa realmente (Davis, 2012: 5)⁸: «Comprendí que la comunicación no-verbal es más que un simple sistema de señales emocionales y que en realidad no pueden separarse de la comunicación verbal. Ambos sistemas están estrechamente vinculados entre sí [...] mediante un sistema de codificación, que algunas veces llamamos “el sexto sentido”: la intuición».

En el campo educativo, esa capacidad debe estar presente en cualquier actividad que se intente desarrollar con el alumnado, en otras palabras, se debe hacer uso de toda la información almacenada en la mente y manejarla, «sacarla a la luz», para obtener los mejores resultados formativos y pedagógicos de los estudiantes.

Como cualquier otra competencia, la intuición necesita de aprendizaje y de práctica. Se fija en los mensajes que se expresan tanto con la entonación y el tono de voz, como con la postura, movimientos corporales y faciales - esto es, ayuda a escuchar lo que no está, sucediendo a veces que lo que falta puede llegar a ser tanto o más importante que lo que está presente, así que se debe estar atento a todas las reacciones para que el *rapport* sea efectivo.

Según la definición del *Oxford Advanced Learner's Dictionary* «rapport» es a “friendly relationship in which people understand each other very well” (2000: 1048), en otras palabras, es estar «conectado» con el otro. Para que exista esa «conexión», hay que crear un ambiente de confianza mutua y de empatía con los alumnos. Si hay buena comunicación, cada uno de ellos se sentirá más seguro de sí mismo y se abrirá más fácilmente, actitud que intenta generar emociones positivas, factor determinante para un buen aprendizaje.

⁸ <http://pt.slideshare.net/AyreCesar/davis-flora-la-comunicacion-no-verbal> consultado el 18 septiembre 2014

3.1.3. Saber preguntar

En el apartado sobre «definición del *Coaching*», habíamos referido que el origen del *coaching* remonta a la mayéutica o arte de preguntar llevada a cabo por Sócrates, en el que las personas buscaban las propias respuestas en sí mismas. Es importante notar que formular preguntas no es tan sencillo como se puede pensar en principio. Hay que respetar ciertas normas para enunciarlas de manera tan poderosa como para que generen respuestas verdaderamente eficaces. Proceso que puede ayudar no solo a profundizar la esfera relacional (estableciendo un clima de confianza y generando expectativas), sino a estimular el ambiente de aprendizaje para que sea más productivo y beneficioso (Menchaca, 1994:101-103).

Pero, al fin y al cabo, ¿por qué se pregunta?

Hay varias razones implícitas al arte de preguntar, de entre las que podemos destacar las siguientes: captar la atención del alumno y despertar su interés; establecer desde el inicio un ambiente de sintonía, de *approach* con el discente; conocer su mapa mental con respecto a lo que lo rodea; estimular reflexión; y ayudar a traer objetivos de cara a trabajar la «autoconciencia» y la «responsabilidad personal».

Es significativo no olvidar ciertos aspectos a la hora de formular cuestiones (siempre de acuerdo con lo que se pretende sacar del interlocutor): optar por formulaciones en afirmativo; elegir preguntas cortas, abiertas, claras y sencillas. También es de considerar las preguntas abiertas, una vez que estas dan más opciones a los alumnos y, por tanto, más fácilmente se da cuenta de sus ideas, pensamientos y emociones con respecto a determinado asunto, proporcionando información valiosa para mantener y dirigir un diálogo. En cambio, las preguntas cerradas delimitan el campo de respuestas, no invitan al dialogo, por lo que deben ser evitadas en un acto que se pretende comunicativo. Hay que considerar aún que las cuestiones enunciadas deben ser más orientadas a la acción, a los objetivos que se proyectan alcanzar y a las soluciones presentadas que a los problemas, naturalmente.

3.1.4. Retroalimentación

La retroalimentación es otro aspecto determinante en el *coaching* educativo. El término consiste en emitir una información o una opinión a una persona con respecto a su desempeño o a su comportamiento. Normalmente, tiene como finalidad mejorar o corregir actitudes, habilidades o comportamientos, así que es importante proporcionar «retroalimentación» al alumno para que él se dé cuenta de los aspectos en los que debe mejorar.

Este término no debe ser entendido como una crítica o un comentario abusivo, basándose sobre todo en la observación de la realidad y no en la interpretación o juicios de valor acerca de la persona en sí misma. Al recibir esa retroalimentación, puede saber lo que se espera de él, suscitando mayor conciencia de su parte y, por consiguiente, estimulándolo a mejorar y a progresar en su desempeño. En definitiva, es una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo.

De hecho, la retroalimentación positiva tiene el objetivo de reforzar la conducta, mientras la negativa tiene como finalidad intentar mejorar o corregir determinado comportamiento. Se pueden destacar otros beneficios de ese proceso: despierta un sentimiento de pertenencia en los alumnos, que sienten que sus esfuerzos están siendo valorados; genera mayor confianza entre profesor-alumno y una comunicación más fluida; estimula la autoestima, la confianza y la responsabilidad en el alumno; y, seguramente, lo ayudará a «desaprender» hábitos improductivos de cara a mejorar su desempeño (Zeus y Skiffington, 2002:101-102).

En este sentido, podemos decir que el docente no debe solo preocuparse por generar información y contenidos («alimentar», usando un coloquialismo), sino por «retroalimentar», de manera que los alumnos recuperen y analicen lo aprendido y lo experimentado con la intención de fijarlo en la conciencia y potenciar la responsabilidad personal- pilares en los que se basa todo el proceso de *coaching*, independientemente del área con la cual se esté trabajando.

3.2. Herramientas externas

Hay una panoplia de recursos disponibles de los cuales un *coach* puede echar mano a la hora de iniciar un proceso de *coaching*. En el ámbito en el que nos movemos, seleccionamos algunos posibles de integrar en el proceso enseñanza-aprendizaje:

3.2.1. Modelo *GROW*

Este es quizá el modelo más conocido y usado del *coaching*. Desarrollado por Graham Alexander en los años 80, fue adaptado por Whitmore años más tarde. El Modelo GROW (desarrollo o crecimiento) es el acróstico para explicar la secuencia de cuatro etapas diferenciadas (Whitmore, 2009:75):

Goal. Marcarse el objetivo, a medio y a largo plazo;

Reality. Estudio de la realidad para explorar la situación del momento;

Options. Buscar estrategias alternativas;

What. Determinar qué se va a hacer, cuándo va a hacerse y quién lo hará son preguntas a las cuales se debe saber contestar antes del inicio de una etapa.

A la hora de marcarse los objetivos, se debe tener en cuenta las siguientes series de acrónimos: **SMART** y **PURE** (Whitmore, 2009:84).

SMART (inteligente):

.*Specific*. Cuanto más concreto el objetivo, más fácil será llevarlo a la práctica;

.*Measurable*. Todo el objetivo debe poder medirse, cualificarse o evaluarse;

.*Agreed*. No basta que el docente se fije en el objetivo, es necesario que sus alumnos lo compartan;

.*Realistic*. El objetivo debe ser aplicable a la realidad;

.*Timed phased*. Por fases. Todo objetivo necesita de programación, de una secuenciación, de una temporización.

PURE (puro):

. *Positively stated*. Enunciado en positivo, es decir, crear opciones en lugar de dar órdenes;

. *Understood*. Entendido. Asegurarse de que el objetivo ha sido asimilado por los alumnos;

. *Relevant*. Pertinente. Se debe intentar que el objetivo tenga una aplicación lo más real y útil para la vida posible;

. *Ethical*. Ético. Siempre que sea posible, relacionar los objetivos con la educación en valores para darle una mayor transversalidad.

3.2.2. Las posiciones perceptivas

Esta herramienta demuestra las cuatro posiciones perceptivas que cualquier profesional de la docencia debe dominar, una vez que permite ver la realidad desde diferentes perspectivas.

. Primera posición: autoconocimiento, esto es, debe conocer de manera profunda sus valores, creencias, emociones y otras particularidades de su personalidad, y aún sus metas y objetivos que quiere lograr;

. Segunda posición: conocimiento exhaustivo de la clase que tiene delante. En este caso, significa comprender la realidad según la perspectiva del otro, asumiendo un punto de vista objetivo. Para O'Connor y Lages, «[esta] segunda posición es la base del *coaching* (educativo) porque conduce a la empatía y a la sintonía» (2005:105-107);

. Tercera posición: observación externa y desapegada con relación al alumno de cara a permitir el análisis de la conexión y la relación entre ambos. Dos estrategias que pueden facilitar esta posición son: una consiste en grabar, al menos una vez al año, las clases para posteriormente evaluarlas; la otra es pedir a los discentes «retroalimentación» sobre la manera en la que el docente imparte clase – ambas estrategias tienen como finalidad mejorar el desempeño del mismo docente, incrementando, de ese modo, su competencia;

. Cuarta posición: conocer el entorno del alumno, en su sentido más amplio (familiares, amigos, ...), con el fin de entender no solo cómo influye en las actitudes y decisiones de ese alumno, sino cómo puede limitar sus acciones.

Las cuatro posiciones perceptivas asumen papeles importantes en la docencia, pues permiten, de algún modo, trazar el camino a seguir de acuerdo con los objetivos propuestos. Por consiguiente, el profesor debe manejarse con soltura en cada una de ellas para una mejor comprensión de todas las circunstancias que se plantean en su labor diaria.

3.2.3. Metáforas

La metáfora es una de las herramientas literarias más significativas, se basa en una relación de semejanza entre dos términos: uno real, literal y otro figurado. En un sentido más amplio, también la podemos entender como un procedimiento del lenguaje que sugiere que determinada historia, cuento o imagen tiene una equivalencia, aunque implícita, con situaciones de la vida real. De hecho, las metáforas pueden constituir un recurso didáctico muy ventajoso y efectivo en un proceso de *coaching*, puesto que, además de aportar un toque de ingenio y de creatividad al trabajo del docente, está comprobado que su uso incrementa y estimula el interés del alumno por la asignatura. También hay que tener en cuenta que las metáforas utilizadas por cada persona expresan su propia cultura, sus vivencias y forma de comunicarse.

Las metáforas pueden adoptar numerosas formas en función del contenido a expresar, del efecto que se pretende transmitir, del tiempo disponible, del grupo de alumnos, del contexto y de otros factores. En resumen, podemos destacar las más usuales: la imagen; el proverbio; la comparación; las anécdotas y citas; los mitos y leyendas; y los cuentos, parábolas y ejemplos (Bou, 2013:93-95).

3.2.4. Identidad o imagen pública

La imagen o identidad pública es una herramienta de «retroalimentación» que permite demostrar la opinión que unos tienen con respecto a otra persona. La mayoría

de esas opiniones pueden resultar muy valiosas, sobre todo, si son transmitidas con sinceridad y por personas de su entorno. Es una forma que esa misma persona tiene de seguir aprendiendo y evolucionando en la consecución de sus objetivos, o incluso para ser consciente de qué hábitos, creencias o actitudes debe modificar para mejorar su relación con los demás.

3.2.5. Autobiografía

La autobiografía consiste en un relato escrito (en este caso, por parte del alumno) de los hitos más importantes que han marcado su historia personal, y las emociones positivas o negativas que resultaron de esas vivencias. Puede ocupar dos o tres folios.

En el contexto de aula, este tipo de ejercicio ayuda al profesor a conocer mejor a sus estudiantes, sus ideas, creencias y, muchas veces, a entender ciertos comportamientos y actitudes. Se puede incluso utilizar una “tabla de autobiografía”, donde deben quedar reflejados, unidos por una línea recta, los hitos más impactantes de su vida hasta ese momento. Recurso que ayuda al alumno (u otro actor del sistema educativo) a ser más consciente de su historia personal y a entender posibles situaciones vividas. En ese sentido, la autobiografía es considerada una herramienta de reflexión y de crecimiento personal, por ende, beneficiosa en un proceso de *coaching* educativo.

Capítulo IV: El *Coaching* en clase – ¿experiencia práctica?

Trabajar el *coaching* en aula de forma adecuada y ponerlo en práctica con criterio determina una serie de condiciones, siendo la más importante el apoyo de un *coach* en nuestra clase para analizar nuestro trabajo y proporcionarnos la retroalimentación, dando espacio para reflexionar en conjunto sobre la interacción con la clase y las formas de actuar de cara a crear armonía en el aprendizaje y, de ese modo, a producir resultados positivos.

Sin embargo, a partir de los presupuestos teóricos adquiridos y recurriendo la caja de las herramientas (sobre todo, las externas) propugnadas por esa metodología, intentamos llevar a la clase algunas adaptaciones, sin olvidar nunca, obviamente, nuestros propósitos didácticos de cumplimiento del Programa de la asignatura propuesto para ese nivel de enseñanza. Por lo tanto, serán esas experiencias de las que daremos cuenta en estas líneas, siempre amoldados a nuestra realidad y presentando resultados cuando sea posible. Se impone decir, desde el primer momento, que para ser *coach* es necesario tener una certificación internacional, que nosotros no poseemos, así que ese término debe ser entendido, en nuestro caso, dentro del ámbito del rol del profesor, teniendo en cuenta posibles similitudes entre los dos papeles: lo del *coach* y lo del docente. Al fin y al cabo, el propósito final es, en líneas generales, estimular a los alumnos para que se interesen por las actividades propuestas y que, de ese modo, pongan en marcha sus capacidades de cara a obtener buenos resultados académicos y, por consiguiente, más entusiasmo en el aprendizaje – función primordial de un profesor, *coach* certificado o no.

4.1. Enseñanza del portugués – reflexión de una experiencia

A lo largo de diecisiete años de enseñanza de PLM (portugués Lengua Materna), muchos fueron los proyectos y las estrategias llevadas a cabo, siempre ajustados a los diferentes perfiles de las clases atribuidas, naturalmente. En realidad, los textos literarios y no literarios, los cortos y las películas, los reportajes y otros materiales deben ser siempre seleccionados según el público que tenemos delante y el objetivo que queremos lograr, con o sin conocimientos de *coaching*.

Con respecto a los textos, desde hace algunos años que tomamos como referencia tres que nos parecen fundamentales a la hora de responsabilizar a los alumnos con relación a sus estudios y la importancia de preparar su camino en la vida desde jóvenes: parte del discurso de José Saramago en el momento de recibir el Premio Nobel de Literatura (ANEJO 1); parte del discurso de Obama al alumnado al inicio del año lectivo; y los diez mandamientos de Bill Gates con relación al papel de la Escuela. No siempre fue necesario leer los tres en cada una de las clases, lógicamente, eso dependía de la actuación del propio grupo y la pertinencia o no de llevarlos al aula.

Además de los textos, el arte cinematográfico siempre ha formado parte de nuestras clases como mensajero de ideales, principios, valores e incluso transmisor de conocimientos histórico-culturales. Además, ver una película implica una serie de destrezas por parte del alumnado que tiene que leer e interpretar lo que es dicho y escrito en forma de subtítulos (CO y CE) y también expresar lo que ha entendido, sea en debate de ideas (EO), sea por escrito (EE), una vez que siempre hacemos una guía de visualización sobre los puntos principales del recurso audiovisual. Y otro aspecto bastante positivo es que los alumnos siempre la consideran actividad lúdica. Por consiguiente, tenemos reunidas todas las condiciones para que el aprendizaje mediante la visualización de películas sea fructífero en muchos sentidos. Una vez que las horas atribuidas a la asignatura son alrededor de 4 a 5 horas por semana, algunas con tiempos de 90 minutos continuos, ver la totalidad de una película en una sola clase se vuelve aún una tarea más agradable y productiva. Entre las que seleccionamos a menudo para llevar a la clase, podemos destacar las siguientes (cuyos títulos van en portugués): *Billy Elliot*; *A Vida é Bela*; *Quem quer ser bilionário?*; *Mandela, meu Prisioneiro, meu Amigo*; *Amigos Improváveis*; *Diários da Liberdade*; *Os Coristas*; *Diários de Che Guevara*; *O Carteiro de Pablo Neruda* y algunas más.

4.1.1. Enseñanza en una clase de PLM – Secuencia ejemplo

Aún antes de conocer el término *coaching* y su posible adecuación al ámbito educativo, ya utilizábamos una herramienta externa que siempre nos pareció muy provechosa y útil a la hora de establecer una relación más empática con los alumnos –

la *(Auto)biografía*. Tomemos como ejemplo una secuencia de trabajo con nuestra clase de 8^a curso del año pasado (2012/2013) con adolescentes entre los 14-16 años.

En la primera clase, les pedimos que escribiesen un pequeño texto con el título «Quem sou eu?». Además de posibilitar conocer de inmediato, y de forma más personal, algunos trazos más concretos de cada uno de los discentes, esa tarea también tiene el objetivo de diagnosticar e identificar dificultades al nivel de PLM (cohesión y coherencia de las ideas, contenido, sintaxis, variedad de vocabulario, ortografía, puntuación y caligrafía) y a partir de ahí poder implementar las estrategias más adecuadas. Sin embargo, esta clase tenía, en general, algunos problemas de comportamiento, aunque no tuvieran historial de familias desestructuradas ni problemas socioeconómicos conocidos. Pusimos en práctica algunas estrategias con el objetivo de que pudieran mejorar, pero al final, siempre seguían desmotivados y poco interesados en la materia.

Sin embargo, una vez les enseñamos la película *Mandela, meu Prisioneiro, meu Amigo* con el respectivo guion de visualización, les encantó (ANEJO 2). Luego, nos propusieron ellos mismos trabajar en grupo algo sobre el asunto. Nos pusimos de acuerdo en trabajar «Personalidades importantes para la Humanidad». Desde mi punto de vista, esta actividad podía aportar muchos beneficios: no solo realizarían una tarea que ellos mismos hubieran elegido, sino que aprenderían, seguramente, el valor del esfuerzo de esas personalidades y, por otro lado, ampliarían su cultura. En el segundo trimestre, cada grupo presentó oralmente ante la clase la personalidad elegida: Einstein, Ghandi, Steve Jobs, José Saramago y otros. Aún en ese trimestre, hicimos una excursión a Cascais, a «Casa das Histórias de Paula Rego», donde los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer la vida y obra de la artista a través de una visita guiada por una de sus asistentes (la cual había recibido formación por parte de la propia artista) en el Museo. Fue también una ocasión para estrechar la relación con los alumnos (ANEJO 3). En verdad, el rendimiento de los alumnos y, sobre todo, su comportamiento dentro del aula mejoró muchísimo y, al final del año, hicieron trabajos individuales (subordinados al tema «Mi vida en 10 fotos») de forma muy entusiasta, los cuales formaron parte de una gran exposición en la Escuela en el «Día del Agrupamiento».

4.2. Experiencia en ELE

En el año lectivo 2013/2014, nos fueron atribuidas al inicio del año 18 horas semanales para impartir clases de PLM en una Escuela de Lisboa. Una semana después, fuimos seleccionados para impartir clases de Español, 4 horas por semana a dos clases de noveno curso (nivel A2/B1) en la Escola Padre Alberto Neto, integrada en el Agrupamento de Escolas Leal da Câmara, en Rio de Mouro, Sintra. Así empieza nuestra primera experiencia en enseñanza de ELE, la cual va a servir de base práctica al presente estudio.

4.2.1. Caracterización de la Escuela Padre Alberto Neto

4.2.1.1. Espacio físico y equipamientos

Describir el espacio físico de la Escuela sería poco pertinente si no ayudara a percibir algunas limitaciones asociadas al completo desarrollo del proyecto elegido para este trabajo.

Basado en el Proyecto Educativo del Agrupamiento (PEA), importa referir, resumidamente, lo siguiente (PEA, 2013:17):

.espacio escolar bastante degradado con tres bloques de diferentes tipos: cuatro contenedores, dos bloques de madera y solo dos de hormigón – una vez que la zona es muy húmeda y fría, el ambiente era en general muy desagradable;

.ausencia de medios informáticos (no había ordenador ni cañón en ninguna de las salas, ni tampoco conexión a internet);

.Clases con área muy pequeña para el número excesivo de alumnos, con ocupación de 100% de las mesas y sillas – lo que implicaba poca movilidad para hacer cualquier tarea más dinámica.

4.2.1.2. Población escolar

Según datos estadísticos de 2011, Sintra es el segundo Ayuntamiento más poblado del país y Rio de Mouro el pueblo de la región con más población. La mayoría

nació en las excolonias portuguesas, siendo que la diversidad de orígenes implica una gran heterogeneidad de mentalidades y de expectativas, que resulta, muchas veces, difícil en la adaptación a nuevos contextos socioculturales, como el propio Proyecto Educativo del Agrupamiento lo menciona (PEA, 2013:8).

El nivel socioeconómico del público estudiantil es bajo: 44,6% de los alumnos benefician de Acción Social Escolar. También hay que resaltar que la mayoría de las familias presenta reducidos niveles académicos (solo un 6,3% posee una Licenciatura) – informaciones útiles a la hora de percibir el grado de expectativas por parte de los aprendientes con relación a su formación escolar y camino a seguir en el futuro. Además de todo esto, muchos revelan dificultades cognitivas (siendo que el porcentaje de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela es casi el doble de la media nacional). En el Ranking Nacional, el Agrupamiento está en lugar 1188 de entre 1308 escuelas y por Ayuntamiento en el lugar 25 de un total de 31, es decir, con rendimiento académico muy insuficiente.

Como consecuencia de las situaciones descritas, el Agrupamiento fue considerado como Territorio de Intervención Prioritaria en dos mil y nueve, lo que le atribuye en general más ayudas sociales, pero no soluciona en realidad los varios problemas disciplinares de los discentes ni aumenta su grado de expectativas.

Además de estas circunstancias, impartir clase de una lengua extranjera, en este caso español, con noventa minutos al final del día una vez por semana no parecía resultar muy beneficioso para llevar adelante nuestro proyecto.

4.2.1.3. Caracterización de la clase 9º6ª

Aunque nos fueron atribuidas dos clases, solo una – la 9º6ª – constituyó nuestro objeto de estudio, sobre todo, porque fue esa también la observada en Prácticas.

Era una clase formada por 27 alumnos entre los 14 y los 16 años. Hacía tres años que estudiaban Español, por lo tanto, podemos decir que estaban en el nivel A2/B1 según el MCER. De entre los 27, cinco habían suspendido en el año anterior.

4.2.2. Evidentes limitaciones al *coaching* y su adaptación a la realidad

Teniendo en cuenta las informaciones anteriores sobre el entorno socioeconómico de la población escolar, las características de los alumnos y los escasos medios existentes, ¿cómo aplicar la metodología del *coaching* con todas las limitaciones que teníamos por delante, cuando el mismo proceso suponía un acompañamiento y atención más individuales y vigilantes?

En primer lugar, había que rechazar las creencias limitadoras (aunque reales) e intentar volverlas potenciadoras y productivas con respecto a nuestro trabajo docente. En cuanto a los equipamientos, la solución pasó por llevar nuestro ordenador personal y reservar el cañón de la escuela siempre que era necesario y preocuparnos de llegar temprano al aula para enchufarlos y ponerlos en marcha antes de la llegada de nuestros discentes. Una vez que la mayoría de estos no tenía libro debido a problemas financieros, pedimos mayor crédito de copias (para nuestras fichas personalizadas) para llevar al aula, lo que fue autorizado; por otro lado, desde el inicio tanto el correo electrónico como *facebook* sirvieron de medio de correspondencia con los alumnos, fuese para enviar con antelación las páginas del manual (y de otros libros) que irían a ser trabajadas (o como deberes) en el aula siguiente, fuese para enviar trabajos y su corrección, y otras informaciones útiles sobre la asignatura. De esa forma, resultaba más fácil y asiduo el seguimiento del grupo. En cuanto al material sacado de internet para trabajar en el aula, siempre se grababa antes en el ordenador para así enseñarlo en la clase sin ningún problema; después, lo colgábamos en *Facebook* para que quedara registrado.

Con relación a las otras circunstancias imposibles de modificar, el procedimiento pasó, como ya mencionamos, por adaptar algunas de las «herramientas externas» del *coaching* a nuestra realidad y aplicarlas al colectivo, de cara a estimular a nuestro alumnado para el aprendizaje del idioma y, de esa manera, generar su potencial para el estudio de esta asignatura – en resumen, a cumplir nuestra misión de docente de ELE.

En definitiva, fue con ese espíritu que empezamos nuestras primeras clases.

4.2.3. Actividades Prácticas de ELE

4.2.3.1. Las primeras clases: su importancia

El encuentro con los alumnos en la primera clase es siempre de importancia crítica para todo el curso, y por eso merece una atención cuidadosa y atenta.

Hay algunos requisitos que el docente intenta proyectar desde los primeros días: ser interesante, organizado, entusiasta y crear un clima favorable para las relaciones interpersonales positivas. De hecho, la estructura del encuentro de la primera clase es importante para el beneficio de las clases posteriores, por ende, nunca debe ser encarada como una pérdida de tiempo, sino como un tiempo que se va a ganar después.

4.2.3.2. Actividad rompehielos - «Pelota preguntona»

Con respecto a la secuenciación de la primera clase (ANEJO 4) importa resaltar las actividades que nos parecieron más impactantes para alcanzar algunos objetivos relacionados con el *coaching*, sobre todo, establecer *rapport* con los alumnos desde los primeros momentos, que también para ellos suelen ser un poco estresantes.

La actividad de rompehielos con el Juego de *La Pelota Preguntona*⁹ nos pareció adecuada a esta primera clase, puesto que fue una forma de incrementar la participación de los alumnos de manera lúdica y dinámica de cara a superar el primer acercamiento. A la hora de preguntar, no olvidamos las reglas del *coaching* y, por tanto, optamos por formular cuestiones cortas, abiertas y objetivas, con la intención de generar diálogo y abrir el abanico de información valiosa sobre cada uno de ellos

⁹ Se llevó una pelota en tela (pero también puede ser en papel) y se la lanzó a cada uno de los alumnos formulándoles preguntas de varia orden (ANEXO 1 tiene algunos de esos ejemplos). Al final, fueron algunos alumnos a lanzarnos la pelota y a tener la autorización de hacernos algunas preguntas, a nosotros la opción de contestarlas o no. La mayoría de los alumnos hizo preguntas normales, así que contestamos a todas ellas.

como forma de impulsar la confianza y crear ambiente de sintonía desde el primer momento.

Según las palabras de Frank y Rinvolucrí «los *rompehielos* bien elegidos ayudan a la gente a relajarse, a abrir sus brazos, a sonreír y a reírse [y de ese modo] se aprende un poco más sobre los otros de manera consciente y muchísimo de manera inconsciente» (1991: 9 citado en Dörnyei, Z. y Murphey, s.d.: 19). Creemos que la tarea comunicativa que llevamos a la práctica reflejó esta idea, pues nos ayudó a conocer mejor a los alumnos y hubo aún la posibilidad de compartir algo sobre nosotros mismos, lo que benefició la empatía con ellos. Con respecto a la competencia lingüística, fue aún posible analizar algunos aspectos relacionados con la comprensión y expresión orales y, por ende, hacer un diagnóstico general de la clase en ese ámbito.

4.2.3.3. Normas de comportamiento

Hablar de las normas de conducta desde el primer día también nos parece siempre bastante significativo, una vez que contribuyen a ejercer de inmediato la disciplina en la clase y, por ello, a favorecer la armonía del grupo. Esa tarea fue el segundo enfoque de nuestra primera clase. Las reglas fueron enunciadas y escritas en la pizarra por los propios alumnos en la lengua materna, una vez que el objetivo estaba centrado en el comportamiento y no tanto en el nivel de lengua. A continuación, hicimos una corta tormenta de ideas con respecto a las reglas clave para tener éxito durante el año y ahí optamos por la lengua meta, ya que las frases eran más sencillas y representadas en forma de dibujo (alrededor de la frase «¡Feliz Curso!»). Después de lanzar la propuesta de quiénes se encargarían de escribir dichas reglas en una cartulina, un grupo de alumnos se ofreció para hacer esa tarea y, posteriormente, colgarla en el aula para que nadie las olvidara.

En términos del *coaching*, esta estrategia tuvo dos intenciones: por un lado, establecer desde el inicio las reglas y normas necesarias con vistas a alcanzar una meta – éxito en el curso; por otro, comprobar que el trabajo facultativo genera más fácilmente entusiasmo que el obligatorio, así que es más significativo dar opciones a los alumnos que dar órdenes.

4.2.3.4. Encuesta sobre la asignatura

Al final de esta clase, el enfoque fue aplicar una encuesta a los alumnos que nos permitiera dibujar, desde el inicio, su perfil con respecto a varios parámetros: su grado de motivación con respecto a la asignatura; las áreas en las que sentían tener más dificultades; y aún sus preferencias cuanto a las tareas a trabajar a lo largo del curso. Las cuestiones fueron formuladas en L1 para que no hubiera obstáculos a la hora de contestarlas. Importa decir que, en este caso, optamos por preguntas cerradas, una vez que la intención era definir el perfil del grupo lo más específicamente posible.

En concreto, realizar dicha encuesta fue crucial para trazar desde el inicio las características generales del grupo, es decir, conocer la *reality*, primer paso para el desarrollo del Modelo *Grow* determinado en *coaching*. En seguida, a partir de los datos analizados, hubo la necesidad de marcarse objetivos y elaborar un plan de acción que se considerase productivo de cara a cambiar algunos resultados supuestamente más negativos.

4.2.3.5. Prueba de diagnóstico

El perfil del alumnado jamás quedaría completo sin evaluar sus competencias con respecto a nuestra asignatura. Por consiguiente, los alumnos realizaron una prueba de diagnóstico en sesenta minutos de la segunda clase, destinándose los otros treinta a una lluvia de ideas sobre España (regiones, países de habla hispana, gastronomía, fiestas,...) donde incluso llevamos algunos materiales auténticos (fotos e imágenes). La intención fue aprovechar los conocimientos previos de los alumnos para ampliar la información acerca de España y su universo, estrategia para estimular el aprendizaje desde el inicio.

La prueba de diagnóstico ya estaba formulada y lista para ser aplicada cuando llegué a la Escuela. El objetivo era que mi compañera y yo partiéramos de la misma base de análisis con respecto a nuestros alumnos, una vez que ella tenía también una clase de noveno curso. La expresión oral fue evaluada solamente con la lectura de un corto texto por cada uno de los alumnos. Como también eso había sido propuesto por la dirección del grupo antes de mi llegada al Colegio, terminé respetando el mismo

procedimiento, aunque me pareciera mejor haber hecho un diagnóstico de la oralidad con algo más espontáneo o aprovechar incluso la tarea *rompehielos* que había realizado en la primera clase.

De todas formas, la intención de esta evaluación inicial era permitir determinar el «punto de partida» de cada alumno al inicio de esta nueva fase de aprendizaje de cara a que la información aportada facilitara la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje a llevar a lo largo del curso. (Alcaraz, 2007:116).

Capítulo 5: Modelo *Grow* aplicado a una clase de ELE

5.1. Nuestra *Reality*

A partir de los resultados de la encuesta sobre la asignatura de ELE y las clasificaciones sacadas del examen de diagnóstico (ANEJO 5), fue posible caracterizar la realidad en la que nos íbamos a mover, es decir, el perfil del alumnado de la clase objeto de nuestro estudio.

A grandes rasgos, más de mitad de la clase no se sentía motivada por el aprendizaje del idioma, lo que nos sorprendió bastante, una vez que el Español suele ser una asignatura que despierta exaltación por parte de los jóvenes. Confesaron que uno de los motivos principales inherentes a esa falta de entusiasmo se debía a los innumerables ejercicios gramaticales que habían realizado a lo largo del año anterior, lo que les aburría demasiado. Tampoco creían que la panoplia de ejercicios que habían hecho les hubiera ayudado a superar sus dificultades en la expresión escrita – problemas que nos fue posible comprobar a partir de los resultados obtenidos a partir de la Prueba de diagnóstico.

En la encuesta, demostraron su afición por diferentes actividades siguiendo este orden de preferencia: la visualización y exploración de cortos y películas, juegos de palabras y escucha de canciones. Manifestaron aún voluntad de realizar una exposición sobre el Mundo Hispánico y la posibilidad de realizar cortas presentaciones orales sobre temas variados.

Con respecto a la prueba de diagnóstico, las clasificaciones fueron muy insuficientes, con más de un tercio de la clase con resultados negativos, evidenciando, por tanto, serias dificultades en el dominio de la lengua. Con el tiempo, nos fuimos dando cuenta que muchas de esas dificultades se debían, sobre todo, a pocos hábitos de trabajo, poca responsabilidad y desinterés general por la Escuela. Había, por lo tanto, muchos obstáculos que superar a lo largo del curso.

En síntesis, con la realidad examinada (*Reality*) y el objetivo marcado (*Goal*) – animar a nuestros estudiantes para el aprendizaje del Español y con eso intentar que ellos mejorasen sus clasificaciones – estaba abierto el camino para llevar adelante un plan de acción. Por tanto, ahora había que elegir las estrategias adecuadas (con el

apoyo del *coaching*) (*Options*) para ayudar a superar las dificultades detectadas y planificar de forma concreta (*What*) lo que se iba a hacer a lo largo del año para lograr los objetivos propuestos. En este contexto, sería necesario no olvidar una atmósfera positiva en el grupo, una vez que esta puede tener «un efecto beneficioso en la moral, la motivación y en la imagen que de sí mismo tiene el alumno y esto, a su vez, afecta en gran modo a su aprendizaje porque desarrolla en ellos una actitud positiva ante la lengua que van a aprender, ante el proceso de aprendizaje y ante ellos como aprendientes» (Estévez, 1999:240).

5.2. Plan de acción

5.2.1. Intercambio epistolar con una clase de Galicia

Intercambiar con alumnos de la misma edad siempre despierta emociones variadas, además de un país extranjero cuya lengua conocen. Fue dentro de ese ámbito – el de agradar a nuestros estudiantes – que pensamos desarrollar este proyecto que pretendió poner en contacto a nuestro grupo de alumnos portugueses con alumnos gallegos de la asignatura de «Lengua Castellana» del Colegio Divino Salvador, 2ºESO, 13-15 años, en Vigo. Consistió en un intercambio guiado de postales escritas por cada uno de ellos, siendo que solo algunas fueron seleccionadas y enviadas por correo electrónico por cada una de las profesoras. Poner a los alumnos en contacto directo entre ellos sin nuestra permanente vigilancia sería de gran responsabilidad y posiblemente pondría muchos obstáculos al buen desarrollo del proyecto. Las postales elegidas (cinco a seis por trimestre) en cada una de las fases fueron leídas por las profesoras en su clase respectiva. El propósito principal fue sobre todo estimular a los alumnos para una actividad diferente que les posibilitara, de forma algo inductiva, lograr objetivos más específicos: facilitar la interculturalidad entre los alumnos de los dos países vecinos; favorecer la adquisición de las competencias comunicativas en el idioma extranjero; practicar la expresión escrita y, de ese modo, mejorarla.

El proyecto contempló tres fases, un tema por trimestre. En nuestro caso, siempre intentamos enviar textos de alumnos diferentes en cada momento del

proyecto. El objetivo era, de algún modo, fomentar la autoestima al mayor número de nuestros discentes, ya que eso se traduce, normalmente, en motivación.

La primera fase trató el tema de «Las tradiciones Navideñas». Los alumnos tuvieron de escribir sobre las tradiciones de su ciudad, Lisboa y alrededores, pero también podían escribir la postal *online* a partir de un *link*. La lectura de las redacciones de Galicia fue realizada en aula, debidamente contextualizada. La intención era no solo conocer las tradiciones navideñas gallegas y su gastronomía típica, sino las diferentes visiones que cada uno de sus compañeros españoles tenía de esa fiesta cristiana. A terminar el *espíritu* navideño en clase, dimos a probar turrón a cada uno de los alumnos como forma de ayudar a crear un ambiente más auténtico y relajado.

La segunda fase tuvo por tema «Mi mejor Carnaval», donde los alumnos se enteraron de la gran importancia que los españoles conceden a esta fiesta, incluso les enseñamos un vídeo sobre el Carnaval en Cádiz para contextualizar el momento. Según la lectura de algunas cartas de los estudiantes de Galicia, nos dimos cuenta que su Escuela había elegido el tema de San Fermín, lo que fue curioso leer sus palabras sinceras de vivencia del acontecimiento.

La última fase tuvo lugar en el último trimestre y obedeció al tema «Mi verano ideal». Como fue la última actividad del intercambio, decidimos también que nuestros alumnos compusieron un poema colectivo que los caracterizara a partir de un poema de Gloria Fuertes (que ya habíamos trabajado en una clase anterior). El poema se redactó en clase y fue también enviado por correo electrónico a Galicia junto con una foto del grupo. En este caso, podemos decir que recorreremos a la herramienta literaria «Metáfora», haciendo que nuestros alumnos jugaran con las palabras en la elaboración del poema colectivo (ANEJO 6).

En términos didácticos, está claro que el pretexto del intercambio epistolar sirvió siempre a objetivos programáticos de la lengua: no solo para revisar y trabajar contenidos gramaticales, sino hacer *tratamiento del error* con la respectiva reescritura de los textos de cara a mejorar su destreza escrita. Y de esa forma, algo espontánea y estimulante, los alumnos fueron practicando la lengua casi sin darse cuenta.

5.2.2. Participación en Concursos promovidos por la *Consejería de Educación de la Embajada de España*

Participar en concursos fuera del ámbito del espacio interior de la Escuela siempre suscita curiosidad y eleva las expectativas del alumnado. Fue con ese propósito que invitamos a los alumnos a concursar en las dos iniciativas promovidas por la Consejería de Educación a lo largo del año para estudiantes portugueses de la Enseñanza Básica.

5.2.2.1. «Pinta tu España»

El primer concurso tuvo lugar en febrero titulado «Pinta tu España». Desafortunadamente, supimos de él muy cerca del cierre de su fecha, y además con solo una clase por semana, no nos fue posible planificar de antemano muchas actividades. Así llevamos solo un cartel de España titulado *Unida en la Diversidad* para explotación a partir de las imágenes presentadas y su asociación con los estereotipos de España.

A pesar de estas limitaciones, una alumna, que por casualidad tenía muchos problemas de comportamiento (pero a quien le gustaban las artes), participó con un trabajo. Ese acto nos dejó muy satisfechos e incluso elogiamos a la alumna delante de la clase. Y la verdad es que a partir de ese momento, ella mostró estar más motivada, participando más activamente y mejorando de forma clara su desempeño en clase. Según nuestra opinión, ser *coach* es eso, aprovechar las ocasiones para fomentar la autoestima en nuestro alumnado por forma a aumentar su rendimiento y, por ende, sus resultados.

En este punto, podemos afirmar que, aunque no sea una herramienta conocida en *coaching* educativo, el intercambio entre las diferentes asignaturas (en nuestro caso, llevamos el arte al aula de lengua) debería ser más implementado en los colegios, puesto que normalmente demuestra facultades de los alumnos en otras áreas, muchas veces desconocidas por parte de los demás profesores, y que pueden representar un punto de partida para el éxito en otra asignatura de diferente índole.

5.2.2.2. «Comunidad de Madrid» - Ganar una camiseta del Real Madrid firmada por los jugadores

El segundo concurso tuvo lugar en marzo y consistió en escribir un texto de un máximo de 140 caracteres (tipo SMS) sobre el tema «La Comunidad de Madrid», en que el premiado obtendría una camiseta del Real Madrid con las firmas originales de todos sus jugadores – lo que suscitó inmediatamente el interés de toda la clase.

Como forma de despertar la creatividad de los alumnos, llevamos al aula una actividad basada en la herramienta de *coaching* «Metáfora». Así, elegimos esta vez un corto - «El número» - que cuenta simplemente la vida de un lápiz, como si él tuviera vida y sentimientos. Al inicio, los alumnos visualizaron una parte del corto; posteriormente, les enseñamos una imagen de un chico escribiendo con un lápiz, preguntándoles cuál sería el protagonista de la historia, a lo que todos contestaron que sería el chico. Después de visualizar el resto del corto, los alumnos se dieron cuenta que era el propio lápiz el protagonista, lo que suscitó alguna extrañeza y sensibilidad. El objetivo ahora estaba claro: imaginarse en la piel de un objeto o de un profesional (ejemplo: motorista de taxi, futbolista, ...) en Madrid y describir su percepción desde ese punto de vista. Algunos alumnos aceptaron la idea que les pareció diferente y escribieron el pequeño texto solicitado para participar en el Concurso, algunos originales.

Desafortunadamente, ninguno de los trabajos que participaron en los dos Concursos fue premiado. Sin embargo, lo que debemos destacar fue el grado de motivación de los alumnos en participar en iniciativas de este cariz, lanzándose al reto lo mejor que pudieron, creando ideas nuevas y mostrando una participación activa (ANEJO 7). Por otro lado, y casi sin darse cuenta, los alumnos manifestaron estar más involucrados en la asignatura, mejorando su desempeño, por tanto, mayor «rentabilidad» como propugna la metodología *coaching*.

5.2.3. Actividades elegidas por los propios alumnos

Hacer una encuesta al inicio del año lectivo a todos los alumnos y olvidar sus respuestas, en este caso, a propósito de sus actividades preferidas que les gustaría

desarrollar en clase a lo largo del año, resultaría enteramente inútil si no nos tomáramos en serio esos resultados.

En definitiva, las dinámicas elegidas por los alumnos fueron las siguientes, según su orden de preferencia: visualización de películas, cortos o videos; juegos de palabras; audición de canciones; elaboración de una exposición sobre el mundo hispánico; y presentaciones orales. Por lo tanto, en la planificación de nuestras clases, tuvimos en cuenta las opciones de nuestro alumnado, haciéndolo también agente de su propio aprendizaje, principio defendido por la metodología que sirve de base al presente estudio. No pretendemos describir cada una de las actividades llevadas a cabo en cada selección (lo que resultaría muy amplio y tedioso), sino elegir una actividad ejemplo en cada grupo que demuestre su integración en nuestro plan de acción y sus efectos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

5.2.3.1. Visualización de películas, cortos o vídeos

Con tan solo 90 minutos por semana, nunca nos ha sido posible enseñar películas en el aula, así que optamos por cortos y vídeos como medio audiovisual de menor duración e igualmente eficaz a la hora de captar la atención del alumnado.

A lo largo del curso, se presentaron algunos cortos como «Cuerdas», vencedor del premio Goya 2014, cuando tratamos del tema de la amistad; «El número», en el momento de concursar para la camiseta del Real Madrid, entre otros; y también algunos vídeos como uno acerca del «Día de los Muertos» (reportaje), «El Carnaval en Cádiz», la «Semana Santa en Sevilla» y otros más.

En este caso, seleccionamos como actividad ejemplo la de una clase observada donde mostramos el vídeo «El médico cubano» en el ámbito del tema de los falsos amigos. Tras enseñar y explorar un cartel sobre el tema, donde los alumnos tuvieron que interpretar las asociaciones correctas de las palabras, el vídeo fue visualizado por fragmentos al mismo tiempo que se rellenaba una ficha de trabajo, donde era necesario hacer la correspondencia correcta entre los varios falsos cognatos (portugués/español). El vídeo fue muy bien acogido, los alumnos se divirtieron con el diálogo entre los dos actores conocidos al mismo tiempo que ampliaban su

vocabulario. A continuación, escucharon una entrevista con Cristiano Ronaldo donde tenían que identificar fallos suyos. Al final, tuvo lugar una actividad de consolidación del contenido abordado (ANEJO 8).

Desde nuestro punto de vista, aprender un idioma no necesita ser algo serio y aburrido, por lo que esta actividad nos pareció interesante de llevar a la clase como forma de volver algo lúdico en útil, ayudando a fomentar el clima de empatía entre el grupo.

5.2.3.2. Juegos de palabras

Al pensar un curso comunicativo, debemos valernos de los variados juegos y formas lúdicas con el nuevo lenguaje «sin perder el foco en el contenido planificado que no menosprecia la gramática, como algunos piensan» (Alexandra, 2011:2).

Así, además del juego de la primera clase, otros fueron puestos en práctica a lo largo del curso con diferentes finalidades: para introducir determinado contenido, para consolidarlo o simplemente para hacer un repaso. Vamos a destacar tres de ellos por su diferente tipología: «Juego de la maleta»; «Juego de las adivinanzas» y «¿Quién quiere ser el mejor alumno?».

«Juego de la maleta»

Con el objetivo de introducir las oraciones finales y repasar el Subjuntivo llevamos una maleta a la clase con varios objetos dentro. Se eligió un alumno que cogió uno de los objetos al azar sin que los demás lo vieran. La finalidad era dar pistas para que los demás descubrieran el nombre del objeto, completando la estructura empezada por *para que*. Ejemplo: Para Cuba, me llevaré este objeto ***para que busque las palabras que no sepa***. - objeto: el diccionario. A continuación, se pidió a otros alumnos que procedieran de la misma manera completando la misma combinación. Creemos que fue una forma sencilla de abordar el contenido y familiarizarse con la estructura final.

«Juego de las adivinanzas»

En el momento de tratar la unidad temática sobre la vida profesional, llevamos a la clase el «juego de las adivinanzas» que consistió en tarjetas con la descripción de cada una de las profesiones. Uno de los estudiantes escogió una tarjeta, leyó la descripción y aquel que adivinara la profesión seleccionaría la tarjeta siguiente. Al final, los alumnos rellenaron una ficha con un rompecabezas – otro juego, pero menos comunicativo - sobre las profesiones descritas y otras más con el objetivo de ampliar su léxico. Al final de la sesión, escucharon una canción muy divertida sobre el tema - «El desempleado».

« ¿Quién quiere ser el mejor alumno? »

A partir del concurso sobradamente conocido del gran público - «Quién quiere ser millonario?» - llevamos a la clase una adaptación sencilla, sobre todo, como estrategia para repasar la materia antes del examen. Después de la aclaración de dudas, enseñamos este juego en *power-point* y los alumnos tuvieron que contestar a cada una de las preguntas. El juego les encantó y de esa forma consolidaron contenidos de forma lúdica. Importa decir que no olvidamos la música característica del mismo (ANEJO 9).

5.2.3.3. Canciones

A lo largo del curso, utilizamos muchas veces la canción en el aula con diferentes objetivos: como *input* a algún contenido gramatical, consolidación de un tiempo verbal, ampliación del léxico o simplemente herramienta cultural. En verdad, con música también se aprende.

Tomaremos como ejemplo la canción de Mercedes Sosa «Canta con todos» llevada a clase para celebrar el «Día de la Hispanidad», donde los alumnos tuvieron que ordenar las varias secuencias de la canción, interpretándola después. Luego, identificaron en un mapa los diferentes países del mundo hispánico, llevando como

deberes la comprensión de un texto titulado «Mucha variedad, una sola lengua» que estaba en su manual (ANEJO 10).

Otra de las canciones que nos gustaría destacar es la que utilizamos en el momento de tratar el tema de la vida profesional (como ya hemos referido) que tiene como título «El desempleado». El humor agregado a la letra transformó el momento en algo divertido. El ejercicio presupuso la identificación de las diferencias con respecto a las palabras incorrectas de la letra con lo que oían y su corrección.

5.2.3.4. Presentaciones orales y Exposición de trabajos sobre el «Mundo Hispánico»

Estas dos actividades fueron también las más elegidas por los alumnos en su encuesta, así que aprovechamos para focalizar la autonomía del aprendiente sobre todo en la realización.

En cuanto a las presentaciones orales, quedó acordado desde el inicio que en cada trimestre tendrían que hacer, al menos, una presentación sobre un tema de su elección. Por otro lado, podían, de igual modo, ir aprovechando algunas de sus ideas y de sus conocimientos (de sus propias presentaciones) para integrar en un trabajo de grupo final a ser presentado al inicio del tercer trimestre en una exposición en la Escuela sobre el «Mundo hispánico».

En definitiva, en el primer trimestre, la presentación oral fue individual y sobre un tema de su opción sobre España y sus múltiples facetas. Unos eligieron fiestas típicas, otros regiones y otros países de habla española. En el segundo trimestre, el trabajo de producción oral fue en grupo y cada uno dio a conocer el país hispánico que había seleccionado para trabajar en la exposición. Hubo, incluso, presentaciones muy originales, en las que simulaban entrevistas, bailaron el tango, etc. La presentación del tercer trimestre fue simplemente hablar de lo que habían aprendido a lo largo del curso y qué significaba España y el español para cada uno de ellos, de lo que resultaron respuestas curiosas.

Importa decir que durante las presentaciones orales, hubo siempre lugar para la auto y heteroevaluación de cada uno de los trabajos (basado en varios parámetros

de la destreza oral) de cara a que los alumnos tomaran conciencia no solo de los puntos positivos del trabajo, sino de los que podrían mejorar. Sin duda, una forma de retroalimentación necesaria en la adquisición de la «responsabilidad» por parte de cada alumno que se ve en la posición de evaluarse y de evaluar los demás compañeros, sus iguales. En el ámbito comportamental, acabó funcionando como estrategia para establecer el silencio durante las varias presentaciones.

En largos rasgos, este tipo de evaluación resultó beneficiosa, una vez que presupuso más autonomía por parte del alumnado como autor y espectador de su propio desempeño y, por ende, de su propio aprendizaje. (ANEJO 11).

Con respecto a la exposición de trabajos sobre el «Mundo Hispánico», también elegida en la encuesta rellena al inicio del año, quedó acordado desde el comienzo que cada grupo escogería un país de habla hispánica y que cada trabajo formaría parte de la exposición a realizar en la Escuela al final del año. Demostraron ánimo por llevar a efecto la actividad donde la autonomía fue una vez más privilegiada. El trabajo se realizó fuera de la clase y solo los textos fueron enviados para nuestro correo para su corrección. Hubo incluso algunos trabajos originales formando parte de la exposición. (ANEJO 12)

En conclusión, por lo que queda relatado a lo largo del estudio, fue de esta manera que procuramos llevar a clase algunas estrategias de *coaching*, intentando adaptar la consecución de los contenidos del Programa a los gustos y preferencias de nuestros alumnos, agentes esenciales al proceso de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a nuestro *modus operandi* y la adecuación a los objetivos planteados (*Goal*) – entusiasmar a los alumnos por la asignatura de Español y con eso que sus resultados mejoraran - nos pareció fundamental llevar a cabo la retroalimentación con respecto a nuestro propio desempeño.

5.3. Resultados finales

5.3.1. Retroalimentación - Encuesta intermedia

Tener conciencia de que estamos haciendo lo mejor con respecto a nuestra labor docente no siempre es sinónimo de éxito. Por ello, y como propugna la propia metodología del *coaching*, es necesaria retroalimentación para conocer los puntos en los cuales debemos mejorar para lograr los objetivos propuestos. Una vez que el proceso del *coaching* no es práctica en los centros educativos portugueses, lo que implicaría un *coach* profesional como apoyo en esa retroalimentación, nos vemos limitados a usar medios más sencillos, como grabar una clase para inferir conclusiones o realizar una encuesta a los alumnos. En nuestro caso, aplicamos una encuesta (siempre anónima, por supuesto, para no interferir con la sinceridad) para evaluar nuestro desempeño antes del Carnaval (mediados del segundo trimestre), con respecto a los siguientes parámetros: dominio de los contenidos, grado de interés de las actividades llevadas a la clase; relación con los alumnos y evaluación del desempeño en general. Más una vez formulamos preguntas cerradas para ayudar a sacar las conclusiones de forma más objetiva. De forma general, los resultados tradujeron que las estrategias implementadas estaban teniendo receptividad positiva, lo que nos dio ánimo para seguir el mismo hilo conductor que nos había guiado hasta ese momento (ANEJO 13). No obstante, consideramos que debíamos haber planteado alguna cuestión abierta, por ejemplo, en cuanto a los puntos a mejorar en nuestro desempeño, puesto que de esa forma sabríamos, en concreto, lo que podríamos hacer mejor y, seguramente, hubiera habido sorpresas.

5.3.2. Retroalimentación - Encuesta final

Al final del año, les pedimos también una retroalimentación respecto a nuestro desempeño, pero esta vez, preguntándoles abiertamente los puntos fuertes y los puntos flojos de nuestro trabajo en clase. Y creemos poder decir que las respuestas fueron animadoras, lo que nos ha dejado satisfechos, con la sensación de que algunos objetivos planteados desde el inicio habían sido logrados, en que el trabajo de equipo entre alumnos y profesor ocurrió de forma positiva pese a todas las dificultades y

obstáculos iniciales. Por otro lado, es imperativo no olvidar los puntos flojos mencionados por algunos alumnos, apuntando, por ejemplo, alguna falta de paciencia de nuestra parte e incluso algunos gritos, con lo cual no podemos dejar de estar de acuerdo, una vez que seguramente no siempre mostramos la misma disposición en todas las clases y el cansancio también se acabó por traducir en esas reacciones. En ese sentido, nos compramos incluso una campana como señal, fuese para anunciar el final de alguna tarea, fuese para callar la clase, lo que resultó divertido (al inicio, todos querían saber de dónde salía el sonido) (ANEJO 14).

Sin embargo, aunque puedan parecer algo naturales esas reacciones temporales, además con tantos adolescentes en la clase con problemas de comportamiento, a los ojos de un *coach* probablemente no lo son. Por lo tanto, y tras todo lo que hemos aprendido a lo largo de este proyecto, creemos que tenemos que trabajar más esos aspectos e intentar mejorar en el futuro, naturalmente.

5.3.3. Resultados en la asignatura del Español

Al inicio del año, nos dimos cuenta de que un gran número de alumnos no evidenciaba responsabilidad, no siempre estaban atentos a la clase, pocos hacían los deberes y no tenían hábitos de estudio, de lo que resultó alrededor del 40% de clasificaciones negativas en el primer trimestre. Sin embargo, poco a poco, se fue observando más ánimo en el cumplimiento de las tareas solicitadas para la asignatura, sobre todo, las que presuponían mayor autonomía por parte de ellos, fuese en las presentaciones orales en clase, fuese en las redacciones del intercambio con Galicia y otras más. Esfuerzo que se acabó por traducir en el propio aprendizaje del idioma, de lo que resultaron clasificaciones más positivas en la asignatura al final del curso (con solo 6,75% de clasificaciones negativas), lo que nos dejó satisfechos, por supuesto (ANEJO 15). Sin embargo, hay que considerar que no siempre las estrategias implementadas con las mejores expectativas de nuestra parte pueden resultar fructíferas, pero creemos que hay que intentar siempre y de todos modos, ya que, en definitiva, es esa la función inherente a nuestra misión como profesores que no quieren perder su «corazón» - «We became teachers for reasons of the heart,

animated by a passion for some subject and for helping people to learn.» (Parker, 1997: 8).

Conclusión

Tomar como punto de partida una metodología nueva en el mundo educativo y llevarla a la práctica en una clase resultó un reto desde el inicio, sobre todo, porque no se daban las condiciones propicias a la consecución plena de ese proyecto, es decir, más tiempo, menos alumnos por clase y la presencia de otro profesional para darnos su retroalimentación. Además de todo eso, no tenemos el certificado de experto del *coaching*.

Sin embargo, intentamos convertir las creencias limitadoras en potenciadoras y creer que podríamos, de algún modo, adaptar herramientas del *coaching* al contexto que teníamos delante. Desde nuestro punto de vista, el trabajo del *coach* se ajustaba al de profesor, una vez que este no puede ser solamente el transmisor de conocimientos, sino aquel que tiene que «ser» – «we teach who we are» (Parker, 1997: 1) - sobre todo, a quienes trabaja con adolescentes provenientes de contextos familiares y socioeconómicos diferentes.

Por consiguiente, había que activar, desde el primer momento, nuestras «herramientas internas» de cara a conocer mejor la *reality* con la que nos movíamos, o sea, nuestro grupo de alumnos (y no solo esto, por supuesto). La encuesta y la prueba de diagnóstico nos ayudaron a caracterizar el grupo clase y a seleccionar las estrategias que serían, en principio, de su agrado según sus respuestas a la encuesta. Fue, por lo tanto, a partir de esta etapa inicial que proyectamos nuestro plan de acción basado en actividades que, por un lado, trabajaran los contenidos de la asignatura y del Programa; por otro, que fueran del agrado de nuestros alumnos de cara a generar un buen ambiente en clase, donde ellos se sintieran motivados y con ganas de aprender, principios clave para un desempeño positivo.

Consideramos también que tuvimos en cuenta en nuestro trabajo la premisa esencial del *coaching* – la autonomía del aprendiente – una vez que fue nuestro objetivo, tanto cuanto posible, involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje, haciéndolos, de una manera más general, más conscientes y responsables de su labor en el aula de ELE. Las presentaciones orales a lo largo del año y la exposición de sus trabajos sobre el «Mundo hispanico» son algunos ejemplos. Pese a todo eso, no

podemos olvidar que el trabajo en clase es diario, donde cada palabra y mirada nuestra puede marcar la diferencia en el desempeño de un alumno, de un grupo. Es, por tanto, necesario que nosotros, profesores, tengamos nuestros sentidos activos a la hora de enseñar y que intentemos por todos los medios transmitir a nuestros aprendientes que la escuela es un espacio de libertad y no aburrido. En resumen, tener despiertas las cualidades inherentes a quien elige la profesión de profesor como misión.

Por último, y como balance final a nuestro trabajo, importa mencionar que el *coaching* puede traer beneficios respecto a la disminución del fracaso escolar, como está sucediendo en países como EEUU y España, por ejemplo, donde el proyecto está siendo implementado. De hecho, la presencia de un *coach* en el aula resulta provechosa pues es capaz de dar retroalimentación inmediata al profesor de la asignatura y sugerir respuestas a los problemas observados. Por consiguiente, este es un proyecto que hay que desarrollar también en nuestro país para avanzar en el mundo educativo actual, una vez que seguramente aportará muchos beneficios: profesores más estimulados, alumnos más creativos y responsables y, sin duda, una sociedad más productiva y valorada en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1991). *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

AA.VV. (2013) *Projecto Educativo 2013-2016*. Rio de Mouro: AELC. Disponible en <http://www.aelc.pt/agrupamento/projecto-educativo> [consultado el 20 de septiembre de 2013]

Alcaraz, C. (2007). Evaluación y motivación: una influencia recíproca. S. Pastor y S. Roca (eds.) *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 116-122. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0116.pdf [consultado el 2 de noviembre de 2013]

Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa.

Bazarrá, L., Casanova, O. y García Ugarte, J. (2006). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea ediciones.

Beere, J. y Broughton, T. (2013). *The perfect teacher coach*. Wales: Independent Thinking Press Crown Buildings

Bou, J. F. (2007). *Coaching para docentes*. Alicante: Ed. Club Universitario

Bou, J. F. (2013). *Coaching Educativo*. Madrid: LID Editorial Empresarial

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.

Davis, F. (2012). *Comunicación no verbal*, Madrid: Alianza Editorial. Disponible en <http://pt.slideshare.net/AyreCesar/davis-flora-la-comunicacion-no-verbal> [consultado el 18 de septiembre de 2014]

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro - Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO

(en prensa) Dörnyei, Z. y Murphey, T. (s.d.). *Dinámicas de grupo en la clase de idiomas*. Madrid: Edinumen

Estévez, M. y De La Peña, A. (1999). Arriba ese ánimo: ¿Cómo fomentar la autoestima en alumnos de ELE? M. Franco y C. Soler (eds). *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 235-243. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0233.pdf [consultado el 14 de enero de 2014]

Ferreira, I. (2010). *Coaching para Pais Fantásticos e Professores Geniais*. Quinta do Conde: Ariana

Guijarro, J. (1999). La lengua no puede ser enseñada, sino despertada interiormente. M. Franco y C. Soler (eds). *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 351-361. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0349.pdf [consultado el 12 de enero de 2014]

João, M. (2011). *Coaching*. Lousã: Smartbook

López, C. y Valls, B. (2013). *Coaching educativo*. Madrid: Ediciones SM.

Machado, J. (2011). *Pais que educam, Professores que amam*. Lisboa: Ed. Marcador

Menchaca, R. (1994). *La entrevista terapéutica: comunicación e interacción en psicoterapia*. Madrid: UNED. Ingua extranjera (ASELE) VIII Congreso internacional de la

O'Connor, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL*. Barcelona: Urano.

Parker J. Palmer (1997). The Heart of a Teacher -Identity and Integrity in Teaching. Disponible en http://www.couragerenewal.org/PDFs/Parker-Palmer_The-Heart-of-a-Teacher.pdf [consultado el 16 de noviembre de 2013]

Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Ed. Dunken

Reis, C. (cord.); Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Saphier, J. y West L. (2010). How coaches can maximize student learning. *Phi Delta Kappan*, vol.91, nº4, diciembre 2009/ enero 2010, pp. 46-52, Indiana: Ed. Kappan. Disponible en <http://sim.ttac.vt.edu/Documents/Resources%20for%20Teacher%20Leaders/Coaches%20Maximize%20Learning.pdf> [consultado el 3 de febrero de 2014]

Sin Maciel, A. (2011). Actividades para el primer día de clases: inicio de un trabajo continuo y contextualizado. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Profesores de Español. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en http://comprofes.es/sites/default/files/slides/sin_maciel_alexandra.pdf [consultado el 22 de septiembre de 2013]

Whitmore, J. (2009). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

Zeus, P. y Skiffington, S. (2002). *Guía completa de Coaching en el trabajo*. Madrid: Ed. McGraw-Hill

Diccionarios:

Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Oxford University Press, 2000

<http://www.rae.es>